

# ERWACHSENENGERECHTE LERNKULTUR AN DER HOCHSCHULE

**Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Tobias Lemke M.A.,  
Marie Kochan B.A.**

TU Chemnitz / Institut für Pädagogik

Professur Erwachsenenbildung und Weiterbildung

[schmidt-lauff@phil.tu-chemnitz.de](mailto:schmidt-lauff@phil.tu-chemnitz.de)

Für die Erwachsenenbildung ist die Frage nach dem Lernen in verschiedenen Phasen des Lebens um unterschiedliche Interessen und Möglichkeiten des Lernens (Schmidt-Lauff & Lemke 2012). Die Erwachsenenbildung und damit auch Lehrbegriffe und Lehr-Lernarrangements an Hochschulen müssen *erwachsenengerechten* Lernkulturen ermöglichen und Begleiten, die zugleich immer auch räumlichen, institutionellen, sozialen wie individuellen Bedingungen des Lernens (und Lehrens) mitdenken.

Im Lebenslangen Lernen geht es um die pädagogische Gestaltung des Lernens (*life-wide*) über rein formale Seminare, Workshops, Kurse, Seminare, in zentralen, inzidenten, in der Passivität (Schmidt-Lauff 2009, S. 150). Dabei kommt dem Einzelnen, dieses Lernen zu ermöglichen, eine zunehmend tragende Rolle zu. Um dies zu unterstützen, gilt es jeweils die individuellen Bedürfnisse und Möglichkeiten der jeweiligen Lernenden zu berücksichtigen.

Teildisziplin der Pädagogik ist die Erwachsenenbildung, die die Lebensspanne und in den verschiedenen Phasen des Lebens eine grundsätzliche. Es geht um die verschiedenen Motive aber auch Bedingungen des Lernens (von Felden, Hof & Schmidt-Lauff 2012). Die Erwachsenenbildung geht von einem weiten Lernbegriff aus, der im Sinne der Gestaltung von Lernprozessen gewinnt. In einer *erwachsenengerechten* Lernkultur dabei Überlegungen über das Lernen in den verschiedenen Phasen des Lebensprozessen in den Vordergrund, die Aspekte der gesellschaftlichen, individuellen Bedingungen des Lernens

Es geht unter anderem um die Frage der Lernmöglichkeiten, die sich (*life-wide*) über rein formale Seminare hinausbewegen und auch informelle Lernbewegungen berücksichtigen (Hof & Schmidt-Lauff 2009, S. 150). Dabei kommt der Fähigkeit und Bereitschaft des/der Einzelnen, dieses Lernen zu ermöglichen, eine zunehmend tragende Rolle zu. Um dies zu unterstützen, gilt es jeweils die individuellen Bedürfnisse und Möglichkeiten der jeweiligen Lernenden zu berücksichtigen.

(hier: Hochschule wie einzelne Studiengänge) zu schaffen. Aktuell wird dabei zunehmend von komplexen Lern- und Bildungskulturen gesprochen, die über die rein mikrodidaktische (Lehr/Lern)-Ebene hinausgehen. So werden *Lernkulturen* als Ausdruck einer gestalteten und gewachsenen Wirklichkeit von Lernräumen verstanden, in der sich die Lernaktivität der Einzelnen entfaltet (Fleige 2010). Diese Bemühungen reflektieren ein professionelles Verhältnis der Lehrenden zu den Lernenden (Klingovsky 2009).

Wir gehen von Lernkulturen und Lernräumen aus, die für Universitäten traditionell immer noch als eher ungewöhnlich gelten können (Wolter 2007). So sieht sich die Hochschule in der Tradition einer Forschungsanstalt, eines (elitären) Wissenschaftsraums. Ihre ‚Kultur-Gestaltung‘ ist eher an klassisch wissenschaftsorientierten Aspekten (Forschung, Publikation) ausgerichtet und weniger an lehr-/lernbezogenen. Dennoch kennt die Geschichte der Institutionalisierung von Erwachsenenbildung immer schon Öffnungsbewegungen der Universität, die über die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens einen Transfer von Wissenschaft und Forschung in verschiedene Bevölkerungsschichten ermöglichten. So verweist bereits das Humboldtsche Bildungsideal auf eine Einheit von Forschung und Lehre, auf eine ganzheitliche individuelle Bildung und Entwicklung auch im bzw. durch ein Studium.

## LERNEN AUS SUBJEKTPERSPEKTIVE

Lernen zeugt von Bewegungen in Identitäten, ist aber auch Ausdruck subjektiver Haltungen und Bedürfnisse (Faustich & Schmidt-Lauff 2012). Haltungen und Bedürfnisse *sind* nicht einfach, sondern werden zugelassen, finden Raum zur Entfaltung, Unterfütterung mit Konfrontationen (z. B. durch Wissen) und benötigen eine Basis für daraus folgende Lernbewegungen. Menschen lernen interessiert, wenn sie „mit dem was als zu Lernendes ansteht, eigene Interessen verbinden“ (Faustich, Forneck & Knoll 2005, S. 10). Was zunächst beinahe banal erscheint, erweist sich bei genauerem Hinsehen nicht nur in der konkreten Umsetzung als schwierig, sondern auch in der Abkehr von gängigen Lehr- bzw. schulischen Unterrichtsvorstellungen.

In der *subjektorientierten Lerntheorie* von Klaus Holzkamp (1995) ist das lernende Individuum in den Mittelpunkt gerückt. Es geht um subjektive, individuelle, erfahrungsbezogene Lehr-Lernbegründungen (expansiv wie defensiv). Ziel von didaktischen Handlungen ist das *Auslösen* einer Lern-Handlung – nicht das *Herstellen* von Lernbedingungen. Individuelle Lernbegründungen verweisen nach Holzkamp auf Lernentscheidungen, die aus einem Wechselverhältnis von Umwelt und Subjekt resultieren. Damit rückt er das Subjekt als Intentionalitätszentrum von Lernen in den Vordergrund (ebd. 1995, S. 183). Als Folge sieht sich didaktisches Handeln mit dem Problem konfrontiert, „wie man einen solchen Willen zum Lernen ermöglichen kann“ (Meyer-Drawe 2012) – sehr wohl wissend, dass Lernen



auch anstrengend, mühsam und mit vielfältigen (auch negativen) Erinnerungen und Erwartungen verknüpft ist. Zugleich entfaltet sich im und durch Lernen Schönes, Angenehmes, Anregendes und Freudvolles – es ist emotional aufgeladen (Gieseke 2007; Schmidt-Lauff 2012).

Die didaktischen Gestaltungen sind in diesem Sinne als Förderung intentionaler Lernprozesse zu verstehen. Dies kann als eine Frage der Veränderungen von Lernkulturen aufgefasst werden. Studierende sind in der Regel immer noch stärker rezeptive Lernhaltungen gewohnt und Lehrende verfolgen stärker Vorlesungsformate im Sinne einer Wissensvermittlung (Kerres & Schmidt 2011, S. 176ff.). Diese Bedingungen und Gewohnheiten können aber verändert werden. Zielperspektive könnte hierbei eine erwachsenengerechte Lernkultur in der Hochschuldidaktik sein, die genug Freiheit für individuelle Lernprozesse, Offenheit für Fragen und gemeinsame Suchbewegungen lässt, um einen Lerntransfer zu ermöglichen.

## REFLEXIONEN EINES LERNKULTURVERSTÄNDNISSES

Ausgehend von der Annahme, dass bei der Mehrzahl der im Hochschulkontext Tätigen ein heterogenes, ambivalentes oder auch wenig ausgeprägtes Lernkulturverständnis vorliegt, wurde im Rahmen des HDS.Forum in Chemnitz eine Session zum Thema „Erwachsenengerechte Lernkultur an der Hochschule“ gestaltet. Das primäre Ziel war, die Teilnehmer\_innen aus den unterschiedlichen (Fach-)Disziplinen miteinander ins Gespräch über das eigene

Lehr-Lernverständnis kommen zu lassen. Es ging nicht darum, best-practice Beispiele zu präsentieren oder Rezepte für eine gelungene Lernkultur zu vermitteln, sondern vielmehr über einen konstruktiven Austausch über die Vor- und Nachteile verschiedener Elemente und Dimensionen einer vielfältigen Kultur des Lernens wie auch konkrete Beispiele nachzudenken. Leitende Fragestellungen zielten dabei insbesondere auf die Reflexion (institutioneller) Rahmungen, Gestaltungsmöglichkeiten, möglicher Freiheiten und Visionen zu Lernorten und -räumen sowie der didaktischen Umsetzung von erwachsenengerechten Lernsettings an Hochschulen.

Die Session bot fünf Stationen, an denen sich die Teilnehmer\_innen thesengeleitet zum Thema erwachsenengerechte Lernkultur an Hochschulen austauschen konnten. Die Gesprächsergebnisse wurden von den Teilnehmenden auf Flipcharts visualisiert und in einer Abschlussrunde im Plenum diskutiert. Im Folgenden sollen die zur Diskussionsgrundlage dienenden Thesen vorgestellt und die aus den Diskussionsrunden entstandenen Vorstellungen, Meinungen, Gestaltungsmöglichkeiten und Visionen einer erwachsenengerechten Lernkultur an Hochschulen thematisiert werden:

1. Subjektorientierte-pädagogische Lerntheorien finden noch zu wenig Beachtung bei der Planung und Ausgestaltung von Lehr-/Lernprozessen im universitären Kontext. Dieser Zustand birgt sowohl Chancen als auch Gefahren für eine individuelle Gestaltung der eigenen Lehr-Lernbiografie.

Seit einiger Zeit herrscht an den Hochschulen eine rege Diskussion über den Stellenwert der Lehre gegenüber der Forschung. Dozierende haben in ihren Fachbereichen – oft unter Zeitdruck – dafür Sorge zu tragen, in überfüllten Seminaren und unter einem hohen individuellen Betreuungsaufwand qualitativ hochwertige Lehre anzubieten. Eine auf das Subjekt ausgelegte offenere Gestaltungsform von Lehrveranstaltungen kommt dabei oftmals zu kurz. Barrieren bauen sich insbesondere da auf, wo formale Strukturen (hohe Teilnehmer\_innenzahlen) für einen hohen ‚organisatorischen Mehraufwand‘ sorgen. Gefahren wurden von den Diskutant\_innen v. a. in einem qualitativen Abbau der Seminare durch ‚oberflächliche Studierendenbeiträge‘ oder ‚Überforderung der Lernenden‘ gesehen. Chancen bzw. Vorteile offener Lernsettings zeigten sich in einem hohen Flexibilisierungsgrad, einer erweiterten Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden bis hin zu einer ‚Entfaltungskultur‘ und den Chancen, die sich daraus ergeben, einen ausgeprägteren Theorie-Praxis-Bezug herstellen zu können.

2. Selbststeuerungskompetenz stellt gleichermaßen für Lernende und Lehrende eine Herausforderung dar und ist ein essentieller Part bei der Realisierung subjektorientierter pädagogischer Lerntheorien. Die Beeinflussung von Lernkulturen ist ihr immanent.

Der Selbststeuerungsgrad bemisst das Ausmaß, in dem Individuen Initiative, Organisation und Kontrolle für ihr eigenes Lernen sowie den Aneignungsprozess haben. Dem Grad der individuellen Bestimmtheit von Lernzielen, -inhalten und -formen kommt dabei eine herausragende Rolle zu. Dazu zählt sowohl die Auswahl von Zielen und das Zuweisen von Bedeutungen (*intentional*), die inhaltliche Auswahl und Bestimmung von Lerngegenständen (*thematisch*) als auch die Entwicklung von Lernstrategien, Lernorganisation, Lernmedien und die Kontrolle des eigenen Lernfortschritts (*methodisch*) (Faulstich & Zeuner 1999, S. 146). Der Entscheidungshorizont über das, was wann und woraufhin gelernt wird, liegt beim Individuum. In diesem Zusammenhang konstatierten die Teilnehmenden der Session einen Rollenwandel, in dem der/die Dozent\_in als Lernbegleiter\_in fungiert. Den Studierenden müssen Freiräume für eigene Lernerfahrungen offen gehalten werden, die ein intentionales und bedeutungsvolles Lernen zulassen. Ein so geartetes lernkulturelles Verständnis legt mit der Freiheit, den Lernprozess zu gestalten, gleichzeitig die Verantwortung für den selbigen in die Hände der Lernenden. Jedoch würde ein solches Lernen bei (jungen) Erwachsenen dort fatal, wo die nötige Selbststeuerungskompetenz fehlt (Kaiser et al. 2003, S. 71). Studien zeigen, dass bei



dreiviertel der Lerner\_innen die nötige ‚Selbstlernkompetenz‘ nicht oder nur unzureichend vorhanden ist – und das unabhängig vom jeweiligen Ausbildungsgrad (ebd.). Zudem gehen mit der Überbetonung des ‚Selbst‘ pädagogisch problematische Ausblendungen einher: Die Frage nach der Verantwortung pädagogisch-professionellen Handelns und deren Akteuren sowie nach der Umsetzung von Selbstlernszenarien durch didaktische und methodische Gestaltung bleibt gänzlich offen. Dass sich die hochschuldidaktisch Verantwortlichen darüber vielfach im Klaren sind, haben die Beiträge gezeigt.

3. Lernfreude oder Lernlust kann als Energiequelle für die verschiedensten Lernkulturen herausgestellt werden. Lernen muss als ein Prozess, der an Emotionalität gekoppelt ist, verstanden werden.

Eng verbunden mit der subjektorientierten pädagogischen Sicht auf das Lernen Erwachsener im Hochschulkontext ist die Frage der Emotionalität beim Lernen. Jedes Lernen ist in gewissen Maßen von emotionalen Prozessen beeinflusst, die ‚Lernlust‘ oder ‚Lernfrust‘ erzeugen. Zumeist findet sich eine enge Kopplung an positiv oder negativ konnotierte Lernerfahrungen der Studierenden. Studierende gehen mit individuellen Grundhaltungen, Vorkenntnissen und Erwartungen in Lehrveranstaltungen, die heterogene Ausgangsbedingungen für die Lehre schaffen. Dies stellt eine Herausforderung für die Dozierenden dar, weil sie auf eventuelle Lernbarrieren

angemessen reagieren müssen. Eine erwachsenengerechte didaktische Konzeption und das methodisch professionelle pädagogische Handeln bei der Gestaltung von Lernsettings werden dabei als Chance gesehen, positiv auf Lernprozesse einzuwirken. Lernsettings beruhen auf einer ‚partnerschaftlichen Zusammenarbeit‘ zwischen Lernenden und Dozierenden, wodurch sinnhafte, praxisnahe und erfahrungsorientierte Lehr- Lernprozesse ermöglicht werden. Gekennzeichnet ist dieses lernkulturelle Verständnis durch ein ‚Anknüpfungslernen an bereits Bekanntes‘, eine ausgeprägte ‚Feedbackkultur‘ und das Ermöglichen von ‚Lerntransfer durch einen angemessenen Praxisbezug‘.

4. Lernkulturen stiften ihren Mitgliedern eine Orientierung, die für das Handeln (insbesondere das Lernhandeln) leitend sind. Umgekehrt nimmt jede\_r Lernende mit seinem/ihrer individuellen Lernhandeln Einfluss auf die Gestalt von Lernkulturen, in denen er/sie sich bewegt.

Lernkulturen bieten Orientierung für das Lernen und idealer Weise auch für das Lehrhandeln. Doch wer bestimmt eigentlich eine Lernkultur? Wer schafft ein Selbstverständnis von dem, was eine erwachsenengerechte Lernkultur ausmacht? Diese Frage konnte von den Teilnehmenden der Session nicht eindeutig beantwortet werden. Sind es die verschiedenen inhaltlichen Aspekte, die zu einer Fachkultur führen, sind es Veränderungen im Lernprozess auf Seiten der Lernenden, oder ‚Grenzerfahrungen der eigenen



Didaktik‘ auf Seiten der Lehrenden? Die Entwicklung einer oder mehrerer Lernkulturen muss als prozessuales Gebilde verstanden werden, in dem weder ein klarer Anfangs- oder Ausgangspunkt noch ein Endpunkt existiert. Veränderung benötigt ‚Transparenz‘, ‚gegen-seitigen Respekt‘ und ‚Offenheit‘ hin zu einer ‚partizipativen Kultur‘ des Lehrens und Lernens an Hochschulen.

5. Bei der Implementierung ‚neuer‘ Lernkulturen und der Umsetzung subjektorientierter pädagogischer Lerntheorien stellt die Gewinnung der Lehrenden für das Annehmen und Anwenden dieser Konzepte einen essentiellen und ebenso problematischen Punkt dar. Die Lehrenden müssen sich selbst motivieren, eine gute Lehre zu leisten, da diese immer noch nicht den gleichen Stellenwert wie die Forschung hat.

Hier stellte sich die Frage, welche Rolle die Implementierung neuer Lehr-Lernkonzepte für eine erwachsenengerechte Lernkultur an Hochschulen spielt. Die Ambition, Aufgeschlossenheit und das Interesse, neue Lernkulturen erwachsenengerecht zu leben, umzusetzen und zu repräsentieren, stellen dabei den Kern der Sache dar – sowohl seitens der Lehrenden als auch der Lernenden. Die oft jungen, neuen Lehrenden fühlen sich meist intrinsisch motiviert und lassen sich von neuen Ideen und Konzepten mitreißen. Ausgehend davon, dass die Motivation der Lehrenden auf die der Lernenden wirkt und von dort zurück, können sich verschiedene Energien entwickeln. Zum einen können diese positiv sein, indem der Lern-

prozess Freude hervorruft. Zum anderen können sich negative Strömungen entwickeln, die zu einer mentalen Verhärtung führen, so dass sich sowohl Lehrende als auch Lernende neuen Konzepten gegenüber verschließen.

Einer geteilten Verantwortungsübernahme insbesondere bei Implementierungsprozessen von ‚neuen‘ innovativen Lehr-Lernkonzepten kommt dabei eine essentielle Bedeutung zu. Nur durch Dialog und Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden können (Lern-)Kulturen an Hochschulen gestaltet werden. Besonders zwischen Studierenden höherer Semester und Lehrenden scheint eine fruchtbare Kommunikation über gewünschte Themen und Methoden möglich zu sein. Die Lehrenden empfinden sich selbst als motivierter, wenn Studierende einfordern, an der Lehre gestaltend teilhaben zu wollen und ihr Interesse sichtbar zeigen. Problematisch dabei ist jedoch, dass es zunehmend junge Studierende gibt, die sich noch stark an den Maßstäben schulischen Unterrichts orientieren. Bemerkbar macht sich dies u. a. daran, dass eine gewisse Unsicherheit und Unselbstständigkeit bezogen auf den persönlichen Hintergrund sowie das Ziel des Studiums und dessen Inhalte zu verzeichnen ist. Eine Möglichkeit damit umzugehen ist, die Frustrationstoleranz bei Lernenden und Lehrenden auszutesten, Zeit für die Veränderungen zu geben und zu einer akzeptablen Übereinkunft zu gelangen.



## RESÜMEE

Schon allein die Resonanz und Zahl der Teilnehmenden an der Session zeigte, dass eine Offenheit gegenüber dem Gedanken, Lernkulturen an Hochschulen erwachsenengerecht zu gestalten, vorhanden ist.

Herausforderungen hinsichtlich dieses Vorhabens ergeben sich oftmals im Detail z. B. durch eine sehr heterogene Zielgruppe an Universitäten. In BA/MA-Studiengängen, Seniorenkollegs oder der wissenschaftlichen Weiterbildung lernen Erwachsene (per Definition), sie unterscheiden sich jedoch stark in ihren thematischen Präferenzen, Intentionen oder methodisch-didaktischen Vorlieben. Dies trifft auch auf die vorgestellten Thesen zu, die je nach angesprochener Zielgruppe unterschiedlich ausgelegt wurden.

Es geht also darum, Lernkulturen zu schaffen, in denen das Lernen von Erwachsenen in deren jeweiligen Lebenskontexten begriffen und gedacht wird. Die Lernenden werden dabei als Subjekte wahrgenommen und finden sich in den Veranstaltungen der Hochschule als heterogene Gruppen zusammen. Aufgabe der Lehrenden ist es, die individuellen Lernbiografien und Interessen in das Lerngeschehen zu integrieren. Subjektorientierte Lehre und das Fördern und Begleiten von Selbstlernkompetenzen rücken in den Mittelpunkt universitärer Lehre.

Egal welchen Alters zeichnen sich Erwachsene als Lernende durch Hinterfragen der thematischen Schwerpunkte und der ihnen zugrunde gelegten Methodik aus. Die Darlegung des (eigenen)

didaktischen ‚Credos‘, so eine Teilnehmerin, kann dabei Transparenz schaffen, didaktische Entscheidungen begründen und deren Akzeptanz bei den Lernenden steigern. Als wichtiger Teil von Lehr-Lerngeschehen wurden der Einstieg und das Kennenlernen herausgestellt. Der Austausch (durch Erwartungsabfragen) zwischen Lehrenden und Lernenden zu Beginn eines Lernsettings stellt einen großen Nutzen und auch Gewinn für beide Seiten dar. Das Prinzip der Teilnehmendenorientierung in Form des Besprechens von Inhalt und Arbeitsmethoden der Veranstaltungen mit den Studierenden sowie das Anknüpfen an Vorwissen steigert die Lernlust, wodurch sich der gefühlte Aufwand und die Anstrengungen beim Lernen relativieren.

Erwachsenengerechte Lernkulturen stellen für alle Beteiligten eine neue Möglichkeit der Verwirklichung einer transparenten Lehr-Lerngestaltung an Hochschulen dar. Die Offenheit gegenüber dem Konzept muss dabei sowohl auf Seiten der Lernenden und Lehrenden als auch in den rahmengebenden Instanzen gestärkt und unterstützt werden, um erwachsenengerechte Lernkulturen gemeinsam zu verwirklichen, zu gestalten und auch kritisch hinterfragen bzw. weiterentwickeln zu können.





## QUELLEN UND WEITERFÜHRENDE LITERATUR

**Faulstich, P. & Zeuner, Chr. (1999):** Erwachsenenbildung. Weinheim: Juventa.

**Faulstich, P. & Schmidt-Lauff, S. (2012):** ‚Erwachsenenbildung und Lernen‘. Einführung in Thema und Konzeption der Jahrestagung. In: von Felden, H., Hof, C. & Schmidt-Lauff, S. (2012): Erwachsenenbildung und Lernen. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 3-8.

**Faulstich, P., Forneck, H. & Knoll, J. (2005):** Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierung zum selbstgesteuerten Lernen. Bielefeld: Bertelsmann.

**Fleige, M. (2010):** Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung: Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger. Münster u. a.: Waxmann.

**Gieseke, W. (2007):** Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkung von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: Bertelsmann.

**Hof, C. (2009):** Strukturen lebenslangen Lernens. Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Hohengehren: Schneider-Verlag.

**Holzkamp, K. (1995):** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt: Campus.

**Kaiser, A., Lambert, A. & Uemminghaus, M. (2003):** Praxis selbst-regulierten Lernens. Metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung. Recklinghausen: Bitter.

**Kerres, M. & Schmidt, A. (2011):** Zur Anatomie von Bologna-Studiengängen: Eine empirische Analyse von Modulhandbüchern. In: Die Hochschule, Heft 2, S. 173-191.

**Klingovsky, U. (2009):** Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse. Bielefeld: Transcript Verlag.

**Meyer-Drawe, K. (2012):** Lernen aus Passion. In: von Felden, H., Hof, C. & Schmidt-Lauff, S. (2012): Erwachsenenbildung und Lernen. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 9-22.

**Schmidt-Lauff, S. (2012):** Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung. Münster: Waxmann.

**von Felden, H., Hof, C. & Schmidt-Lauff, S. (2012):** Erwachsenenbildung und Lernen. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.



**Wolter, A. (2007):** Von der Universitätsausdehnung zum lebenslangen Lernen. Die Universität als Akteur in der Weiterbildung. In: Heuer, U. & Siebers, R. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster: Waxmann Verlag, S. 384-388.

**Zeuner, C. & Faulstich, P. (2009):** Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim: Beltz Verlag.